

---

KISPÁL DÁNIEL

---

## **AZ IRODALOMTANÍTÁS VÁLSÁGA. A KONSTRUKTIVISTA IRODALOMTUDOMÁNY ÉS AZ IRODALOMTANÍTÁS LEHETSÉGES KAPCSOLÓDÁSI PONTJAI A 21. SZÁZADBAN**

### **Megkövült struktúrák és elmaradt változások az irodalomtanításban**

Az irodalomtanítás a magyar oktatásügynek mindig is sarkalatos pontját képezte. Mióta 1850-ben Magyarországra is kiterjesztették az 1849. szeptember 15-én elfogadott osztrák oktatásügyi törvényt (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*),<sup>1</sup> számos olyan alkalom adódott a tantárgy alakulástörténetében, mikor annak elsősorban tartalmi és formai keretei helyeződtek az irodalomoktatásról való tudományos gondolkodás és a közvélekedés homlokterébe.<sup>2</sup>

Nincsen ez másképp napjainkban sem. Amikor a magyar polgár különböző sajtóorgánumokon keresztül, olykor szinte napi rendszerességgel szembesül az oktatásügy aktuális kérdéseivel, problémáival, vagy éppen annak fejlesztésére megfogalmazott javaslatokkal, az irodalomtanítás fogalma számtalanszor felmerül, s gyakran válik hivatkozások kedvelt alapjává.

A rendszerváltás után kezdetét vette egy folyamat, melynek végcélja az irodalomtanítás tartalmi és formai kereteinek átgondolása mellett a tantárgy belső filozófiájának átértékelése, újfelfelfogalmazása lett volna. Ennek két alapvető irányát valószínűsítették azok a tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek igen nagy mennyiségben születtek és komoly lelkesedéssel kerültek kimondásra az 1990-es években, illetve a 2000-es évek elején. Az irodalomoktatás egyik lehetséges perspektívája tulajdonképpen a múltbéli gyakorlat átörökítődése volt az ún. cambridge-i iskola mentén, amely az irodalomról való közoktatásbeli diskurzus fő tartományaiként a klasszikus kultúra közvetítését, kánonkövetést/kánonátadást, történeti tudás átadását jelölte ki, s amely a fej-

---

1 A magyar irodalom tárgy önállóulása 1850 és 1920 között ment végbe. Vö. SIPOS Lajos, *Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFA Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 18.

2 Vö. SIPOS Lajos, *Iskolaszervezet és irodalomtanítás Magyarországon = Iskolaszervezet és irodalomtanítás a Kárpát-medencében*, szerk. SIPOS Lajos, Bp., Pont Kiadó, 2003, 19.

lett, iparosodott országokban nagyjából az 1960-as évekig tartotta magát.<sup>3</sup> A másik perspektíva – amely mellett jóval inkább hitet tettek a '90-es évek változást szorgalmazó reformerei – a londoni iskola néven elhíresült modell, amely teljesen más irányból közelítette meg az irodalomtanítás kérdéskörét. Annak nem kultúráteremtő, kultúraformáló funkciójában látta elsődleges feladatát, lényegét, hanem sokkal inkább egyfajta hasznossági szempont mentén lehetett a tárgyhoz kapcsolni. Ebben az elképzelésben az irodalom és a nyelvtan oktatása korántsem különült el élesen egymástól, sőt, egymást kiegészítve, segítve jelentek meg. Az irodalomtanítás ebben a formában inkább a szövegértés, kommunikációs képességek fejlesztése, szociális hátrányok leküzdése stb. kategóriák függvényében vált érdekessé, s olyan fogalmak mentén kellett újragondolni, mint például a társadalmi hasznosság.

Akadtak olyanok is, akik reménykedtek abban, hogy a cambridge-i és a londoni modell valamiféle szintézise lehetne a megoldás Magyarországon a felmerülő kérdésekre. Gondolok itt elsősorban az Arató László és Pála Károly által kidolgozott modellre, akik egy hermeneutikai alapvetésű, de a strukturalizmust, a recepcióesztétikát és a szemiotikát is szem előtt tartó formai keretet szabtak meg lehetséges irányelvként,<sup>4</sup> megpróbálva felszámolni olyan megkövült rendszereket az irodalomoktatáson belül, mint a kronologikus oktatási paradigma, vagy éppen az irodalomtörténetet középpontba helyező tanítás.<sup>5</sup> Noha Arató László már ekkor előrevetítette pesszimista hipotéziseit, miszerint kiéleződni látszik a küzdelem a két modell között, s a köztes megoldások lehetősége homályba vész.<sup>6</sup>

Bár szakmai oldalról az akarat megvolt egy távolról sem mérsékeltnak ható, alapvető struktúrákat érintő változás elindítására, a meglévő feszültséget növelte, hogy oktatáspolitikai szinten nem történt olyan kezdeményezés, amely az addig felvetett kérdésekre reflektálván próbálta volna legalább egy rendszerváltás utáni kontextusba pozícionálni a tantárgyat. Tovább erősödtek a kritikus hangok, mikor is 2000-ben a Magyar Pedagógiában megjelentek a Csapó Benő által országos reprezentatív mintán végzett – sokak által a

3 Nálunk ez a folyamat számos tényező miatt (amelyeket jelen tanulmányban nem kívánok taglalni) jelentős mértékben kitolódott, és a Szovjetunió tagállamaihoz hasonlóan a mai napig ezen modell által felkínált nézetrendszer képi irodalomtanításunk alapjait. Vö. GORDON Győri János, *Nemzetközi tendenciák az irodalomoktatásban = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 101.

4 ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFA Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 157.

5 Uő, *A tananyagkiválasztás és -elrendezés néhány lehetséges modellje = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFA Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 113-114.

6 Uő, *Felvonók az elefántcsonttoronyhoz = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 267.

mai napig rendszeresen hivatkozott – attitűdvizsgálat eredményei,<sup>7</sup> amelyek a magyar irodalom tantárgyat sok szempontból<sup>8</sup> a középmezőnybe degradálták. Intő példa volt ez arra, hogy a közbeavatkozást nem volna szabad tovább halogatni. Ezen negatív irányú változások a tantárgy kedveltségét illetően bő huszonöt év alatt következtek be, ugyanis Ballér Endre 1973-as vizsgálatában az irodalom a kedveltség tekintetében az élmezőnyben kapott helyet, sőt, az első pozíciót foglalta el.<sup>9</sup>

A gyakorló pedagógusként tevékenykedő szakmai gárda mellett irodalomtudományi oldalról is érkeztek tudományos vélemények, amelyek tovább tágították, tovább specifikálták a kérdéseket, s amelyek irodalomtudományi aspektusból próbálták kontextusba helyezni a megfogalmazott problémákat. Ezen megközelítések fókusza egyfajta teoretikus keret megteremtése volt, illetőleg sokan alkalmaztak olyan fogalmakat (megkésettség, lemaradás), amelyek az idők folyamán megtapadtak ebben a gondolatkörben.

Az irodalomtanítás modelljeiről olvashatunk Bókay Antal – az irodalomtanítással foglalkozók között elhíresült – tanulmányában, melyben az első modell központi fogalmai a szerzői életrajz, a korrajz, illetve a művek történeti háttére. A második, modernnek nevezett modell már jóval mű- és szövegközpontúbb, ahol a hangsúly főként a különféle iskolák felől közelíthető interpretációs eljárásokra helyeződik, s ezen modell kulcskérdésévé a megértés válik. A harmadik, posztmodernnek nevezett modellel kapcsolatban olyan fogalmak jelennek meg, mint önélvezet, szórakozás, vágyak, érzések élmények. Ez a kategória nem a struktúrák felől értelmezhető, sokkal inkább az átélés lehetőségében látja a legmélyebb potenciált.<sup>10</sup> „Uralkodóvá válik a befogadás abszolút uralma, az értelem végtelen sokszínűsége, az álomszerűség, a programatikus homályosság (a szöveg szintjén ezt a hipertextualitás vezeti be).<sup>11</sup>

Az irodalomoktatás kapcsán felvetődött kérdések és felmerült problémák nem pusztán magányosan, önmagukban álltak ebben az időszakban, hiszen mindezen megállapítások egy tágabb összefüggésrendszerben is értelmezhetőek voltak. Az 1989-es rendszerváltással véget ért egy igencsak hosszú nyúlt időszak hazánk történelmében, mely esemény hatására egy kevésbé szabályozott és a korábbihoz képest ellenőrizetlen kulturális piac jött létre, ami a hagyományos értékek és erkölcsi megfontolások helyébe a tempót és a hatékonyságot állította, s amelynek alapvető jelszava – s ez tárgyunk helyzetét tekintve

7 Vö. CSAPÓ Benő, *A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései*, Magyar Pedagógia, 3(2000), 350–355. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo\\_MP1003.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo_MP1003.pdf) (2018.12. 27.)

8 Többek között a tantárgyak általános kedveltsége, nemek szerinti, régiók szerinti és iskolatípusok szerinti bontásban is elmondható az attitűdromlás a magyar irodalom tantárgy kapcsán.

9 BALLÉR Endre, *Tanulói Attitűdök vizsgálata*, Pedagógiai Szemle, 7–8 (1973), 649.

10 Vö. BÓKAY Antal, *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. FÜZFÁ Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 31–42.

11 Uo., 40.

kiemelkedő fontossággal bír – a profit lett.<sup>12</sup> Lényegi és nagy jelentőségű kérdés volt az, hogy egy technikalizálódott, erőteljesen természettudományos beállítódású világban, a humán tudományok, s ezen belül is az irodalomoktatás, milyen szerepet képesek betölteni, milyen „haszonnal” képesek szolgálni a társadalom számára. Ha a Magyarországon használatos hagyományos és modern irodalomtanítási modell keverékéből indulunk ki, amely egy teljesen avított kultúrafogalomból építkezik, miszerint az a művelt, aki rengeteg empirikus tény tud, s amelyhez szorosan kapcsolódva olyan köznevelést szabályozó dokumentumok kerülnek ki, amelyek pontatlan irodalmi fogalmakkal dolgoznak az adatmaximalizmus szellemében,<sup>13</sup> a válaszuk egyszerűen annyi lehetne: ebben a formájában az irodalomoktatás értelmetlen. A humán tudományoknak, s így az irodalomtanításnak is azt a szerepet kellene felvállalnia, hogy képessé tegye a jövő generációit az orientálódásra és a tájékozódásra az egyre inkább részekre szabdaltnak világra. „A humán tudományok feladata, hogy ellenerőt képezzenek, hogy erőssé tegyék az embert a hermeneutikai kérdezés művészetében, hogy az illúziókeltő perspektivizmus (...) megkérdőjeleződjék.”<sup>14</sup>

Sajnos azt kell megállapítanunk, annak ellenére, hogy mind a magyar nyelv és irodalom tantárgyat oktató gyakorló pedagógusok, mind az irodalomtudománnyal foglalkozó kutatók által szép számban születtek, kerültek szorgalmazásra olyan gondolatok, amelyek az irodalomtanítás hibáira és hazánkban megkésett voltára hívták fel a figyelmet, ezek csupán töredékesen, vagy egyáltalán nem valósultak meg a közoktatásban. A rendszerváltás óta sajnos nem mutatkozott komoly szándékú politikai hajlandóság arra, hogy az irodalomtanítás alapvető struktúrái felülvizsgálásra kerüljenek, s világos célok mentén megfogalmazódjanak olyan távlati elgondolások, amelyek képesek lennének arra, hogy jelentős vérfrissítést hajtsanak végre a tantárgyban, új alapokra helyezve annak belső filozófiáját. Így, amit tehetünk az, hogy egyéni meglátásainkkal hozzájárulunk ennek a belső filozófiának a formálásához, bízva abban, hogy nézeteink a gyakorló pedagógusok hasznára válnak, s idővel a strukturális alapok újragondolásánál a szakemberek segítségére lesznek.

12 FRANK Tibor, *A kultúra válsága vagy a válság kultúrája = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 7.

13 SIPOS Lajos, *Új törekvések a humán tárgyak tanításában*, Iskolakultúra, 9(2002), 84. [http://real.mtak.hu/60827/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2002\\_09\\_080-086.pdf](http://real.mtak.hu/60827/1/EPA00011_iskolakultura_2002_09_080-086.pdf) (2019. 01. 04.)

14 BACSÓ Béla, *A humán tudományok válsága: szempontok a problémához = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, Szalay Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 206.

## Konstruktivista irodalomtudomány és irodalomoktatás

Irodalomtanításunk bő százötven éves története folyamán valamilyen mértékben mindig felhasználta a különféle irodalomtudományos iskolák által felkínált lehetőségeket, stratégiákat. Így elmondhatjuk, hogy az irodalomtudomány közvetve folyamatosan hatással volt az iskolákban zajló oktatásra. Az irodalomtudományban – és így az oktatásban is – gyakorta megjelenik egy hármas fogalomrendszer, a szerző, a műalkotás és a befogadó kategóriái. A 19. századtól a 20. századon keresztül a különféle irányzatok megegyeztek abban, hogy használták ezt a fogalomhármast, noha lényegi elkülönülésük is ezt érintve volt megragadható, tudniillik azáltal, hogy éppen melyik tényezőre helyeződött a hangsúly. A magyar irodalomtanítás sokat merített a késő pozitivisták gondolkodás azon nézeteiből, amelyek a műalkotás lényegét főként a szerzői intencióban keresték. Ez a felfogás az oktatásunkban végighúzódt az egész 20. századon, és minden bizonnyal még napjainkban is sok helyütt erőteljesen jelen van.<sup>15</sup> Tévedés lenne azonban az irodalomtörténet-tanítás túlsúlyának okait kizárólagosan a pozitívizmus számlájára írni, hiszen számtalan történelmi tényező volt még ezen felül befolyásoló hatással,<sup>16</sup> amelyeknek részletezésére jelen keretek között nem kívánok kitérni, azonban pontos és részletes feltárásuk kiemelkedő fontossággal bírna mind az irodalomtudomány, mind pedig a tantárgy-pedagógia szempontjából.

A pozitivisták iskola mellett a 20. század második felétől jelentek meg az újabb irányzatok – már amennyire a '89 előtti rendszerben megjelenhettek –, s napjainkban is azt láthatjuk, hogy valamely tudományos iskola nézetrendszere kisebb-nagyobb mértékben – főként a felsőoktatásból kikerülő kezdő pedagógusok hatására – begyűrűzik az osztálytermekbe. Úgy tapasztalom, itt elsősorban a strukturalista iskolát és a hermeneutikát kell megemlítenünk.

15 Sajnos, amíg mérések, tanulmányok nincsenek erre a kérdéskörre vonatkozóan, ez a megállapítás így a magyartanítással foglalkozók körében általános nézetnek tekinthető.

16 Például a Trianont követő, felhevült társadalmi-politikai állapotok, vagy az 1948 utáni politikai berendezkedés, amely a művészetekben az ún. szocialista realizmust állította követendő példának. Tette mindezt a marxista esztétika égisze alatt. Vö. MARGÓCSY István, *Magyar nyelv és/vagy irodalom? = Éhe a szónak (Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégen)*, szerk. PÉTER Ágnes, SARBU Aladár, SZALAY Krisztina, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997, 71–86.

A továbbiakban azt kívánom szemléltetni, hogy a konstruktivista irodalomtudomány – ha egyáltalán beszélhetünk ilyen megnevezésről –<sup>17</sup> milyen viszonyba állítható a magyar közoktatásban megjelenő irodalomtanítás hagyományaival, mely elemeit lehetne használni annak érdekében, hogy a rögzült struktúrákat felpuhíthassuk – közelítve ezzel oktatásunkat egy modern-posztmodern modellhez –, illetve melyek azok a meglátások, amelyek teljes mértékben ellentétesek a hazánkban bevett gyakorlattól.

A konstruktivista irodalomtudomány szerint a tudás és a megismerés fogalmaival kapcsolatban nem az objektivitásnak kell kulcsszóként szerepelnie, hiszen semmiféle megismerés és semmiféle tudás nem abszolutizálható.<sup>18</sup> Sokkal inkább magára a megismerésre, a megismerés folyamatszerűségére kell rákérdeznünk, illetve arra, hogy miben is áll az ember tudása. Ez a gondolat többek között az oly sok évszázadokon át uralkodó arisztotelészi művészetfelfogást kérdőjelezi meg. Arisztotelész abban látta a művészet lényegét, hogy általa másolható, konkretizálható egy embert körbevevő objektív valóság, s a művészetnek minél hívebben, minél pontosabban kell ezt a valóságot lemásolnia (utánzás=mimézis), hiszen ezáltal pontosabb képet tud kapni a világról. Így a művészet egyik legfontosabb célja a létező világ megismerése.<sup>19</sup> Ez a felfogás szöges ellentéte nem pusztán a konstruktivizmus művészetfelfogásának, de az irányzat belső filozófiájának is. Ugyanis a konstruktivizmus szerint a megismerés nem valamiféle objektív valóság leképezése, épp ellenkezőleg, valaminek a konstruálása, amit aztán valóságként ismerünk el.<sup>20</sup> Mindez a különbözőség természetesen nem jelenti azt, hogy e két művészetfelfogás harcot kellene, hogy vívjon egymással. Azért emeltem ki példának az arisztotelészi felfogást, mivel a mai napig tanítják. Valamint egyáltalán nem hiszem azt, hogy az egyik vagy másik javára igazságot kellene szolgáltatnunk, ugyanis abszolút válaszok feltehetően nem léteznek annak a kérdésnek az eldöntésére, mi is a művészet. Talán éppen a sokféle felfogásban található meg minden egyén számára valamiféle lényege, s a konstruktivista felfogás sem abszolutizál, pusztán másabb perspektívákat villant fel, mint amikhez hozzászoktunk.

Tudjuk, hogy a 20. század második felében a művészetekben bekövetkező posztmodern fordulat számára a nyelv válik az egyik központi kérdéssé, s ezt

17 „Nem tudni, hogy a konstruktivista irodalomtudomány létrehozói (elsősorban Siegfried J. Schmidt és Gebhard Rusch) mennyire fogják karakteresen, nyíltan (azaz konstruktivista irodalomtudományként) művelni a konstruktivista irodalomtudományt, így nehéz megjósolni ennek az irányzatnak a jövőjét. Hiszen Schmidt már több mint tíz éve rendszeresen ír konstruktivista dolgozatokat, azonban az explicit névadásig nem jutott el. Rusch jelentős konstruktivista könyvének címe (*Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Erkenntnistheorie, Geschichte und Diachronie in der Empirischen Literaturwissenschaft*) is csak annyit állít, hogy konstruktivistán néz az empirikus irodalomtudományra, s nem magát a konstruktivista irodalomtudományt állítja.” Vö. Odorics Ferenc, *A konstruktivista irodalomtudomány*, Helikon, 1(1993), 12.

18 Siegfried J. SCHMIDT, *A világunk – és ez minden*, ford. HÁRS Endre, Helikon, 1(1993), 14.

19 Vö. ARISZTOTELÉSZ, *Poétika*. <http://mek.oszk.hu/00300/00315/00315.htm> (2019.01.02.)

20 SCHMIDT, i. m., 14.

a nyelvet sokkalta másképp értelmezi, mint korábban. A posztmodernben a nyelvi relativizmus lesz az egyik kulcskérdés, valamint előtérbe kerül a szövegek poétikai megformáltsága. Úgy gondolom, egy posztmodern irodalomtanítási modellbe, a nyilvánvalóan elsősorban ide kívánczózó, Derrida nevével ékeskedő dekonstruktivista iskola mellé, a konstruktivizmus is odailleszthető, hiszen a nyelviség, a nyelv kérdése nála is kiemelkedő pozícióban kap szerepet, noha teljes mértékben felrúgja a hagyományos kereteket, amennyiben a nyelvről, illetőleg a kommunikáció aktusáról értekeznek. Szerinte a beszélő, feladó fél közölni kívánt tudattartalmait ugyan szöveggé kódolja, azonban maga a tudattartalom, gondolat nem kerül a szövegbe. A befogadónak, vevőnek lesz majd meg a lehetősége arra, hogy valamiféle gondolat tartalmat építsen fel/konstruáljon a szövegre.<sup>21</sup> Ez a felfogás nem csupán a szóbeli kommunikációs helyzetekre értendő, de óriási jelentősége van az írott kommunikációban is, ilyen szempontból pedig a műalkotások befogadása kapcsán. Hiszen, míg egy pozitivisták iskola lehetetlennek tartja azt, hogy az interpretációs aktus során az értelmezés köréből kihagyjuk a szerzőt, addig a konstruktivista iskola – ezzel rokonságot mutatva 20. századi irodalomtudományi iskolákkal, mint például hermeneutika – a szerzőiségre egyáltalán nem fektet hangsúlyt, vagy csupán olyan mértékben, ami az értelmezés folyamatát nem befolyásolja. Tehát azt láthatjuk, hogy a befogadó, az értelmező válik kulcsfigurává, illetve – ahogy azt már fentebb jeleztem – itt is a megismerési folyamaton lesz a hangsúly, ahogyan a jelentéseket a szubjektum konstruálja.

Sosem kell tehát a művekben valamilyen rejtett jelentéstartalomhoz hozzájutnunk, sugalmazott jelentéstartalmakat feltárni, igazságot, abszolút tartalmakat keresni, hiszen az értelmezés szempontjából ez lényegtelen. Maga az értelmezési folyamat válik lényeggé, és az, hogy a folyamat során a befogadó hogyan épül, azaz mely értelemstruktúrákat tud hasznossá tenni saját maga számára. Mondhatnánk úgy is, „mivel csak interpretációk sorozatán át lehetséges hozzájutni beszélgetőtársunk gondolati tartalmaihoz, így azt sosem lehetséges megtudni, hogy valójában” mit is gondol.<sup>22</sup>

Sőt, a konstruktivista iskola egészen odáig merészkedik, olyan, a hagyományos deskriptív grammatikák számára nyilván eretneknek ható, gondolatot fogalmaz meg, mely szerint a nyelv révén egyáltalán nem történik információközlés, a nyelv funkciója, hogy az egyént orientálja, annak kognitív tartományán belül.<sup>23</sup>

Noha igen változó, hogy melyik országban mik azok a folyamatok, amelyek az adott nemzet irodalomtanítását meghatározzák,<sup>24</sup> az mindenféleképp kimond-

21 ODORICS, *i. m.*, 7.

22 *Uo.*, 7.

23 Maturana gondolatait idézi tanulmányában Schmidt. Vö. Siegfried J. SCHMIDT, *Nyelv, gondolkodás és kommunikáció a konstruktivista modellben*, ford. Szijj Ferenc, Helikon, 1(1993), 35.

24 GORDON Győri, *i. m.*, 101.



ható, hogy az irodalmi szövegek elemzése, azaz interpretációja, az osztálytermen belüli munkák egyik leglényegesebb eleme, s végső soron az irodalomtanítás sodrában a szövegek megkerülhetetlen tényezők. Ha az interpretációról íródott konstruktivista álláspontot vizsgáljuk, olyan lényegi ellentmondások merülhetnek fel bennünk eddigi tapasztalataink ellenében – a nyelvről alkotott felfogáshoz hasonlatosan –, hogy azt mondhatjuk, a modern irodalomtudományi iskolák és a konstruktivista álláspont között az interpretáció tekintetében semmilyen egyetértés nincs. Valóban egészen máshová tolódnak a hangsúlyok a fogalommal kapcsolatosan, sőt, ha beszélhetünk az interpretáció fogalmi jelentése kapcsán ontológiai háttérrel, szintén összeegyeztethetetlenek a vélemények. Mindemellett azonban van néhány olyan pont, ahol rokonságot láthatunk az ellentétes beállítódások között.

A konstruktivizmus számára az interpretáció, hasonlóan a nyelvhez, központi kategória. A konstruktivizmus szellemében munkálkodók úgy tartják ugyanis, hogy minden egyes élő rendszer – ahogy mi magunk is azok vagyunk – operacionálisan zártnak tekinthető, és éppen a zártság miatt kerül az interpretáció kiemelkedő pozícióba, hiszen „a külső világ hatásai csak interpretációk sorozatán keresztül jutnak el a megismerő tudatba, így a megismerés során képződő minden világ-modell attól függően jön létre, hogy a külvilág ingerei milyen interpretáció-soron haladnak át, hogy miképpen dolgozza fel a külvilág hatásait a külvilág megismerésére törekvő személy. Ezt az interpretáció-sort a megismerő szubjektum fiziológiai felszereltsége (milyen receptorai vannak: pl. milyen a szeme) és szocializáció-története (milyen kulturális kódokkal rendelkezik: miként láttatják vele a világot a tradíciók)”<sup>25</sup> határozza meg.

Ahogy az már fentebb a nyelv kapcsán kifejtésre került, a konstruktivista elmélet szerint az interpretáció kapcsán a befogadóra, értelmezőre helyeződik a hangsúly – ezzel is rokonságot mutatva más modern irodalomtudományi iskolák elgondolásával –, illetve azáltal, hogy a befogadó nem készen kap meg egy szövegjelentést, hanem ő maga konstruálja azt tudatában, a szöveg maga is a befogadóé,<sup>26</sup> ha úgy tetszik, a jelentésteremtés szempontjából befogadói terméknek tekinthető. Ebben az értelemben pedig – s itt ugyancsak a modern iskolákkal láthatunk kapcsolatot – egy-egy interpretáció nem pusztán az egyént építő tudattartalmak konstruálása, hanem adott esetben akár új szövegek létmódjaként is feltételezhető, de éppen ez lesz az a pont, ahol a konstruktivista elgondolás élesen elkülönül a többitől.

Míg van néhány olyan nézet, melyek szerint az irodalomtanítás valójában interpretációk, szövegolvasási stratégiák tanítása,<sup>27</sup> a konstruktivizmus ezt a felfogást zsákutcának gondolja. Gebhard Rusch vélekedésében a különféle irodalomtudományi iskolák megpróbálják hasznosnak beállítani az interpretáció

25 ODORICS, *i. m.*, 4.

26 ODORICS, *i. m.*, 10.

27 ARATÓ László, *Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán = Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. Fűzfa Balázs, Bp., Krónika Nova Kiadó, 2006, 152.



lehetőségét – egyfajta „didaktikai eszközként értékelve”<sup>28</sup> azt –, hiszen általa fejleszthető a kommunikáció, az értékítélet, a véleményalkotás képessége stb., tehát csupa olyan kategória, amely az egyén társadalmi hasznossága szempontjából megkérdőjelezhetetlen. Azonban a konstruktivista álláspont szerint az interpretáció „enciklopédikus-additív” voltával gátolja a „kognitív rendszereket” abban, hogy bennük általános sémák, úgynevezett „gazdaságos tudásstruktúrák” létrejöhessenek, éppen ezért nem lehetséges egy olyan folyamat, melynek eredményeképpen létrejöhetne valamiféle értelmezői módszeregyüttes.<sup>29</sup> Rusch szerint az interpretáció hagyományos elgondolása, illetve az interpretációba vetett feltétlen hit a tanítási folyamatban, az osztálytermekben paradox szituációt eredményez, mivel a tanulók az értelmezési eszköztáruk létrehozásában és bővítésében egy tanár által birtokolt interpretációs bázisra vannak utalva. Így olyan eredendő folyamatok indulnak be, amelyek a későbbiekben a tanulók és a tanár szempontjából is kizárják, de legalábbis erősen csonkítják a szubjektivitás lehetőségét. Az irodalmi szövegek értelmezését középpontba helyező irodalomtudomány csupán az értelmezések halmazát tágítja, nem pedig „cselekvéslehetőségeinket”, amelyeknek egyike éppen irodalmi művek értelmezése volna. A konstruktivista irodalomtudománynak – s így az én értelmezésemben egy konstruktivista irodalompedagógiának – az egyik elsőleges feladata, hogy saját magunk számára tárja fel és tegye világosabbá „gondolkodás- és cselekvésmódjainkat”, hogy ezek aztán alkalmazhatóak legyenek ne pusztán az irodalmi jelenségekkel kapcsolatban, hanem „az individuális auto-poiezisben és a szociális partnerekkel való együttélésben” egyaránt.<sup>30</sup>

Láthatjuk tehát, hogyha ontológiájában, eredete szerint az interpretáció fogalma teljességgel más is a konstruktivista felfogásban és a modern iskolák elgondolásában, a teljes különbözőség nem állítható, hiszen tartalmi szempontból – mint láthattuk – néhány dologban találhatunk egyezést. S még ha beszélhetünk is konstruktivista és általános értelemben vett modern (hermeneutikai) irodalomtudományi koncepciók szembeállításáról,<sup>31</sup> az a meglátásom, az osztálytermi irodalomtanítás gyakorlatába mindkét, sőt, minden elgondolás párhuzamosan beépíthető hasonlóságai és különbözőségeik mentén.

## Összegzés

Hazánkban az irodalomoktatás válsága a mai napig nem megfelelő módon kezelt, fel nem számolt jelenség. Bár a rendszerváltás utáni időszakban szám-

28 Gebhard RUSCH, *Mit kínál a kognícióelmélet az irodalomtudomány számára?*, ford. HÁRS Endre, Helikon, 1(1993), 43.

29 Uo., 44.

30 Uo., 44–51.

31 Helmut HAUPTMEIER–Gebhard RUSCH, *Tapasztalás és tudomány. Gondolatok a tapasztalás konstruktivista teóriájához*, ford. ÚJLAKI Tibor, Helikon, 1 (1993), 23.

talan teoretikus megállapítás született, amelyek a válsággal kapcsolatos kérdéseket tettek fel, strukturális problémákat állapítottak meg, s a magyar irodalom tantárgy belső filozófiájának újragondolását szorgalmazták, nem történt olyan irányú elmozdulás, amely újra „lúktetővé”, versenyképessé tette volna a tantárgyat. Egészen addig, míg nem történnek meg ezek a mélyreható, strukturális változtatások, a tantárgy is képtelen a megújulásra, képtelen kielégíteni 21. századi igényeket.<sup>32</sup> Sajnos azt mondhatjuk, a magyar irodalom tantárgy kiüresedett, s ilyen formájában anakronisztikus.

Ennek következtében sok pedagógus nem tudja megragadni, hogy mi is a tantárgy lényege. Elvesznek abban az összevisszaságban, amit ma irodalomtanításnak hívunk. Az irodalomtanítás olyan alapvető struktúrák mentén szerveződik meg, és sokszor olyan eljárások, módszerek kerülnek elő egy-egy órán, melyeknek hatására a tanulók nemhogy olvasóvá válnak, vagy megszeretik a tantárgyat, hanem éppen elhatárolódnak tőle.

Nem gondolom azt, hogy a változások egyik mozgatórugója az lenne, ha hitet tennénk egy-egy irodalomtudományi iskola mellett. Ahány mű, annyi értelmezési stratégia, és ahány gyerek, annyiféle értelmezés. Valójában az volna ideális eset, ha a különböző irodalomtudományi iskolák által felkínált eljárások egymás mellett, egymást kiegészítve és megkérdőjelezve léteznének. Értelmetlen tehát hitet tenni egy-egy irányzat mellett, de éppen ebben rejtőzhet a konstruktivizmus lehetősége is. Hiszen fundamentumánál fogva arra tanít, hogy ne fogadjunk el igazságokat, abszolút megállapításokat, ugyanis mindig van tere a kérdéseknek, a máshogyan látásnak/gondolkodásnak, s végső soron ezt a pozíciót kellene felvennünk.

---

32 Lásd erről bővebben: KUSPER Judit, *A kortárs irodalom tanításának lehetőségei a tankönyvek tükrében*, Eruditio-Educatio, 2015/1, 65-71.